

LA INCLUSIÓN, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA CULTURA DE PAZ EN DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANAS: LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD IZTAPALAPA Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS, MÉXICO

INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA DE PAZ EM DUAS INSTITUIÇÕES MEXICANAS DE ENSINO SUPERIOR: UNIVERSIDADE AUTÔNOMA METROPOLITANA, UNIDADE IZTAPALAPA E UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DO ESTADO DE MORELOS, MÉXICO

Servando Gutiérrez RAMÍREZ

Doctor en Sociología. Miembro Fundador y Coordinador de la Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (RENADESI-ANUIES) y Profesor-Investigador del Departamento de Sociología, Unidad Iztapalapa, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México

 <https://orcid.org/0000-0002-1986-8964> |  servandogr@gmail.com

Maira Vianey HUERTA DE LA O

Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Titular de la Unidad de Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos - UAEM, México.

 <https://orcid.org/0009-0003-2516-9152> |  maira.huerta@uaem.mx

RAMÍREZ, Servando Gutiérrez; HUERTA DE LA O, Maira Vianey. *La inclusión, la educación inclusiva y la cultura de paz en dos instituciones de educación superior mexicanas: la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa y La Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 2, e0240020, 2024.

RESUMEN: la inclusión, la educación inclusiva y la promoción de una cultura de paz en la educación de nivel medio superior y superior representan desafíos significativos para las Instituciones de Educación Superior. En México, se han identificado experiencias que reflejan tanto los logros alcanzados como los obstáculos que subsisten en el camino hacia la garantía de una educación equitativa y de calidad para todos. Este documento destaca, por un lado, la trayectoria de la Universidad Autónoma Metropolitana que, en la Unidad Académica de Iztapalapa, ha desarrollado el Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje tomando en consideración referencias importantes del Proyecto UAM- Iztapalapa Inclusiva; por otro lado, se reflexiona y muestra el progreso de las iniciativas y actividades de avanzada que se han puesto en marcha en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos a través de la Unidad de Educación Inclusiva. Lo realizado en ambas Instituciones de Educación Superior se encuentra enmarcado en el contexto de lo que fue el inicio de la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-Cov-2 y sus efectos posteriores que aún siguen sin finalizar.

PALABRAS CLAVE: Inclusión. Educación Inclusiva. Cultura de Paz. Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), MACCA. Modelo Social de Discapacidad.

RESUMO: a inclusão, a educação inclusiva e a promoção de uma cultura de paz no ensino secundário e superior representam desafios significativos para as Instituições de Ensino Superior. No México, foram identificadas experiências que refletem tanto as conquistas alcançadas como os obstáculos que permanecem no caminho para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos. Este documento destaca, por um lado, a trajetória da Universidade Autónoma Metropolitana que, na Unidade Acadêmica de Iztapalapa, desenvolveu o Modelo Académico de Construção Colaborativa da Aprendizagem levando em consideração importantes referências do Projeto Inclusivo UAM-Iztapalapa; Por outro lado, é refletido e mostrado o progresso das iniciativas e atividades avançadas que foram lançadas na Universidade Autónoma do Estado de Morelos através da Unidade de Educação Inclusiva. O que foi feito em ambas as Instituições de Ensino Superior enquadra-se no contexto daquilo que foi o início da contingência sanitária provocada pelo vírus SARS-Cov-2 e dos seus efeitos subsequentes, que ainda permanecem inacabados.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação Inclusiva. Cultura de Paz. Barreiras à Aprendizagem e Participação (BAP), MACCA. Modelo Social da Deficiência.

 <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240020>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

LA INCLUSIÓN, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA CULTURA DE PAZ EN DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANAS: LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD IZTAPALAPA Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS, MÉXICO

INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CULTURA DE PAZ EM DUAS INSTITUIÇÕES MEXICANAS DE ENSINO SUPERIOR: UNIVERSIDADE AUTÔNOMA METROPOLITANA, UNIDADE IZTAPALAPA E UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DO ESTADO DE MORELOS, MÉXICO

Servando Gutiérrez RAMÍREZ¹

Maira Vianey Huerta DE LA O²

RESUMEN: la inclusión, la educación inclusiva y la promoción de una cultura de paz en la educación de nivel medio superior y superior representan desafíos significativos para las Instituciones de Educación Superior. En México, se han identificado experiencias que reflejan tanto los logros alcanzados como los obstáculos que subsisten en el camino hacia la garantía de una educación equitativa y de calidad para todos. Este documento destaca, por un lado, la trayectoria de la Universidad Autónoma Metropolitana que, en la Unidad Académica de Iztapalapa, ha desarrollado el Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje tomando en consideración referencias importantes del Proyecto UAM-Iztapalapa Inclusiva; por otro lado, se reflexiona y muestra el progreso de las iniciativas y actividades de avanzada que se han

¹ Doctor en Sociología. Miembro Fundador y Coordinador de la Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (RENADESI-ANUIES) y Profesor-Investigador del Departamento de Sociología, Unidad Iztapalapa, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México. E-mail: servandogr@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1986-8964>

² Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Titular de la Unidad de Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos - UAEM, México. E-mail: maira.huerta@uaem.mx. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2516-9152>

puesto en marcha en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos a través de la Unidad de Educación Inclusiva. Lo realizado en ambas Instituciones de Educación Superior se encuentra enmarcado en el contexto de lo que fue el inicio de la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-Cov-2 y sus efectos posteriores que aún siguen sin finalizar.

PALABRAS CLAVE: Inclusión. Educación Inclusiva. Cultura de Paz. Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), MACCA. Modelo Social de Discapacidad.

RESUMO: a inclusão, a educação inclusiva e a promoção de uma cultura de paz no ensino secundário e superior representam desafios significativos para as Instituições de Ensino Superior. No México, foram identificadas experiências que refletem tanto as conquistas alcançadas como os obstáculos que permanecem no caminho para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos. Este documento destaca, por um lado, a trajetória da Universidade Autónoma Metropolitana que, na Unidade Acadêmica de Iztapalapa, desenvolveu o Modelo Acadêmico de Construção Colaborativa da Aprendizagem levando em consideração importantes referências do Projeto Inclusivo UAM-Iztapalapa; Por outro lado, é refletido e mostrado o progresso das iniciativas e atividades avançadas que foram lançadas na Universidade Autónoma do Estado de Morelos através da Unidade de Educação Inclusiva. O que foi feito em ambas as Instituições de Ensino Superior enquadra-se no contexto daquilo que foi o início da contingência sanitária provocada pelo vírus SARS-Cov-2 e dos seus efeitos subsequentes, que ainda permanecem inacabados.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação Inclusiva. Cultura de Paz. Barreiras à Aprendizagem e Participação (BAP), MACCA. Modelo Social da Deficiência.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN: REPERCUSIONES DE LA CONTINGENCIA SANITARIA EN TORNO A LA INCLUSIÓN Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

“La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar lo que se piensa”. Fernando Savater

A poco más de cinco años de ocurrida e iniciada la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-Cov-2, mundialmente conocido como Covid 19, la reincorporación a las actividades presenciales en las Instituciones de Educación Superior (IES) continúa generando “sentimientos encontrados” en las comunidades educativas pues si bien para la mayoría de sus integrantes – léase profesorado, alumnado y personal administrativo, incluso las autoridades universitarias –, el tan esperado regreso a la normalidad o a la denominada “nueva normalidad” se centró en el reacomodo y puesta en marcha de acciones institucionales que garantizaran el regreso adecuado y efectivo a las actividades presenciales que se venían desarrollando antes de la pandemia. Desde entonces, las comunidades universitarias han tenido que enfrentarse a una realidad distinta y apegada a maneras y formas académicas diferentes para desarrollar lo que se tenía y hacía con anterioridad a la contingencia sanitaria.

Nuevos términos o definiciones dieron paso a un glosario a tener presente en todo momento no solo en el ámbito educativo, sino también en el de la vida cotidiana de la gente: “enseñanza híbrida”, “educación a distancia, remota o virtual”, “clases síncronas/asíncronas”,

“datos técnicos de las sesiones de *Zoom*, *Teams* o *Google Meet*”, “*gamificación*”, “*blogs*”, “redes sociales”, entre otras tantas más, llevaron a cuestionar si para contender con tales novedades derivadas de un lenguaje y formas de trabajo *mayormente tecnologizado* las instituciones de los diferentes niveles de escolaridad contarían con la infraestructura física y tecnológica adecuada para contender con las nuevas situaciones que la realidad les imponía de manera evidente por un lado, y por el otro, que al mismo tiempo les permitiera ofrecer igualdad de condiciones y oportunidades a los integrantes de ciertos sectores de la población que pudieran ver vulnerados sus derechos en los espacios educativos para su desarrollo, formación y consolidación profesional.

Interrogantes como las citadas han sido la base para que, por ejemplo, las autoridades universitarias y los tomadores de decisiones en los diferentes niveles de escolaridad se hayan dado a la tarea de generar propuestas y estrategias oportunas en sus respectivos reglamentos y lineamientos, con la finalidad de posibilitar no solo un regreso adecuado y seguro a las aulas, sino también para poder capitalizar el periodo de incertidumbre que significó la temporalidad pandémica para, en la medida de lo posible, adecuar, modificar, acreditar y certificar los planes y programas de estudio con los estándares de calidad y pertinencia aún mayores a los tenidos antes de la ocurrencia de la crisis sanitaria conocida.

En este sentido, estrategias institucionales como las señaladas deben estar fundamentadas en el reconocimiento de la complejidad intrínseca al desafío que representa el que la normativa y, sobre todo, la infraestructura tecnológica con que se cuenta en las instituciones educativas consideren y posibiliten que el efecto *ex y post* pandemia se traduzca en la oportunidad de generar, renovar o actualizar sus respectivos modelos educativos y académicos en las dimensiones que les son inherentes y los conforman; esto es, fortalecer y consolidar dimensiones tales como: i) la filosófica, aquella que determina los fines y valores educativos; ii) la contextual cultural, donde se consideran las características sociales a las que debe responder la tarea educativa; iii) la organizacional, donde se definen los roles, responsabilidades, actores y recursos con los que cuenta la institución; y iv) la pedagógica, que delimita la perspectiva teórico-metodológica del acto de enseñanza-aprendizaje³.

Sumadas a las dimensiones referidas, los años de confinamiento social que involucró el cierre de los centros educativos en todos los niveles de escolaridad, evidenciaron también la necesidad de poner especial atención en las habilidades educativas que venían iniciándose, desarrollándose y consolidándose antes de la crisis sanitaria (Marcelín; Gutiérrez; Silva; Valladares, 2020) y que, a la distancia, tienen que ver con la comprensión lectora, las competencias tanto digitales como las socio-emocionales, así como en las habilidades docentes e investigativas en los ámbitos de competencia respectiva (Deloya, 2022).

³ Tomado del Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje –MACCA– de la Unidad Iztapalapa de la UAM, 2021; y con referencia a Tünnermann, 2008; Fresán et al., 2017; Molina et al., 2018.

Para Deloya (2022), especialista en materia educativa, durante la contingencia sanitaria y el confinamiento que ésta significó, e iniciada la post pandemia, buena parte del estudiantado

[...] dejó de leer textos y se enfocaron en consultar contenidos en línea, muchos de ellos ya digeridos y que les motivaban poco al análisis. La educación pública se centró en contenidos a través de la televisión, lo cual limitó mucho los procesos de lecto-escritura y de comprensión lectora (Deloya, 2022).

En cuanto a las competencias digitales, señala que

[e]sto podría resultar contradictorio, pues la formación se volcó hacia medios precisamente digitales y de modo definitivo la gran ganadora de estos dos años ha sido la tecnología en todos los ámbitos, desde el educativo, el empresarial, el comercial y el del entretenimiento, pero lamentablemente debido a las estrategias implementadas la brecha se abrió, puesto que los colegios con los medios y planteamientos bien cimentados, con contenidos y plataformas bien establecidas, fueron lo que pudieron desarrollar las competencias requeridas e incluso nuevas entre sus alumnos, con propuestas diversas; en tanto que en muchas otras instituciones la propuesta se basó en los contenidos ofrecidos por la autoridad y en cierta propuesta de plataforma de estudio insípida o no acorde con la situación, lo cual lamentablemente no ayudó a cumplir con los objetivos de aprendizaje esperados (Deloya, 2022).

En cuanto a las competencias socio-emocionales, Deloya (2022) enfatiza que

[e]sta sin duda es el área de oportunidad más relevante, pues con la pandemia y la interminable cuarentena los estudiantes y docentes de todos los niveles perdieron el contacto social y las habilidades de comunicación cara a cara, de presentaciones en vivo ante grupos grandes y el trabajo colaborativo presencial que resalta las habilidades de liderazgo y comunicación efectiva que se suplieron por el trabajo a distancia; el cual desarrolla otras habilidades cuando este es implementado de manera correcta (Deloya, 2022).

Las habilidades docentes, de acuerdo al autor,

[...] es otra gran área de oportunidad que, si bien fue cubierta por los mismos profesores de manera, en muchos casos, independiente y por iniciativa propia, dejó al descubierto las carencias en el área de formación docente de bastantes instituciones, en las que esto se toma solo como un requisito a cubrir y no como una estrategia a implementar que los lleve al logro de sus objetivos (Deloya, 2022).

Por su parte, y aunado a lo anterior, en un contexto antes, durante y después de la contingencia sanitaria como el señalado, Ramírez, Jacobo y Mendelsohn (2021) agregan que

“[...] [con] la pandemia sanitaria generada por la aparición del SARS CoV-2, causante de la COVID 19, [se] recrudecieron y evidenciaron las desigualdades, inequidades e injusticias que posicionan a una inmensa mayoría de personas...[y] mantiene e incrementa este lamentable escenario...[para un] número de grupos con personas en condición de ‘vulnerabilidad’ que forzosamente intersecciona y transversaliza (Ramírez; Jacobo; Mendelsohn, 2021)

A la llamada diversidad social y cultural en donde se encuadra a los grupos en condición vulnerada como lo son los indígenas, los afrodescendientes, las personas con discapacidad, las y los integrantes de la comunidad de la diversidad sexual y genérica, los adultos mayores, entre otros, quienes ya no se resignan más a ser meros “objetos” de políticas sociales y de educación asistencialistas y de cuidados (Echarri, 2020; Ramírez, 2021).

Es de destacar el señalamiento anterior pues a 76 años de distancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948, que reza que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, aún existen millones de personas cuyos derechos humanos se encuentran seriamente limitados o totalmente negados. Está por demás señalar que dichos sectores de la población, comúnmente considerados “minorías sociales” enfrentan barreras de acceso y participación (BAP)⁴, sean sociales, culturales, materiales, de acceso físico a todo tipo de instalaciones, incluso a la enseñanza/aprendizaje que se ofrece en los recintos escolares. Por consecuencia, en un escenario como el citado, vale la pena hacerse una serie de preguntas por demás fundamentales como: ¿qué debe entenderse cuando se hace referencia a la inclusión en general, y a la educación inclusiva en lo particular? ¿qué relación existe entre inclusión, educación inclusiva y cultura de paz en los ámbitos educativos?

LA INCLUSIÓN, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA CULTURA DE PAZ

Con base en una perspectiva sociodemográfica como la utilizada hasta este momento, la inclusión es considerada como un proceso de comprensión y respuesta a la heterogeneidad existente en la sociedad que permite identificar, reducir o eliminar las barreras

⁴ Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP): Aquellos factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Surgen de la interacción entre las y los estudiantes, y los contextos que involucran las normas y políticas, la configuración de la estructura cultural y de valores, así como de las prácticas actitudinales, culturales y didácticas generadas en el entorno educativo, así como las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. En este contexto, la participación debe ser comprendida a partir de elementos clave tales como elección, información, consulta y capacidad de ser parte del proceso de toma de decisiones.

que ponen obstáculos a la participación de las personas. En este sentido, es visualizada, a partir de características como las siguientes: uno, aparte de aprender a vivir y trabajar/colaborar juntos, alude a esas formas de compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles; dos, no se trata de una estrategia para ayudar a las personas a integrarse a los sistemas o estructuras existentes, sino en la conformación de planes, programas y acciones que posibiliten transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todas y todos los involucrados; y tres, no se trata de un postulado centrado en un individuo o grupo determinado de personas, ya sea por grupos etarios o con ciertas características específicas para quienes deben desarrollarse enfoques diferentes de enseñanza y trabajo, o proveerles de cierto tipo de “asistencias de apoyo”. Por tanto, la inclusión, desde una perspectiva como la señalada, es y tiene que ver más con la respuesta a lo heterogéneo, a lo diverso dentro de la institucionalidad, en donde todas las personas son un elemento por demás importante (Comisión Académica UAM-I Inclusiva, 2021).

Ahora bien, la inclusión como se ha planteado aquí y desdoblándose en lo que se denominará como educación inclusiva y su relación con los grupos denominados “minorías” o “vulnerables”, se constituye como uno de los grandes temas transversales que permean a todas las sociedades y a las instituciones de educación en general, y de manera específica a las de educación superior que requieren, para su atención inmediata, la creación de culturas, políticas y prácticas de inclusión en todos sus niveles de competencia e intervención. Por ejemplo, a nivel de las instituciones educativas, es por demás deseable que puedan adoptarse o generarse políticas donde se considere la flexibilidad en el currículum y en los enfoques pedagógicos respectivos por un lado, y por otro, se fomenten lineamientos y acciones institucionales que propicien el desarrollo de actitudes que fortalezcan entornos escolares armónicos y pacíficos en los que imperen, por principio de cuentas, una cultura de equidad, de justicia social y de respeto por lo diverso, lo diferente, lo distinto.

En esa misma dirección, será de suma relevancia que en dos de los actores fundamentales de una comunidad de educación superior como lo son el profesorado y el personal administrativo que colabora en dichas instituciones educativas, se promueva de manera permanente la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos en materia de inclusión y de derechos humanos en el su ámbito de competencia. Esfuerzos como los mencionados deberán ser apoyados decidida e institucionalmente ya que implican sustentar sólidamente una visión distinta de la educación común, basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad como se ha hecho tradicionalmente y que aún se mantiene vigente en el momento presente; y porque debe reconocerse que las diferencias son inherentes a los seres humanos donde cada alumno/a, cada profesor/ra, cada trabajador-ra administrativo-a poseen capacidades, intereses, motivaciones y experiencias personales únicas e irrepetibles que se interconectan constantemente en la vivencia cotidiana que se da en las aulas y demás espacios escolares que deberían estar caracterizados ser entornos pacíficos y armónicos donde

la prevalencia de la equidad, la accesibilidad, el respeto a los derechos de todas y todos sean la constante; esto es, espacios que se encuentren libres de todo tipo de violencias, discriminación, marginación y exclusión.

Como puede advertirse, el énfasis en la actitud y accionar de los dos actores citados está focalizado en el desarrollo de una educación que valore y respete las diferencias, viendo éstas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social del tercer gran actor involucrado, el alumnado, y posibilite con ello no solo el enriquecimiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje, la generación de un nuevo conocimiento científico, humanista y colaborativo ofrecidos en una institución educativa sensible, resiliente, armónica y pacífica que se precie de ser moderna y de vanguardia. Lograr hacer lo señalado, mostraría y demostraría que no solamente los actores mencionados, sino la institución a la que pertenecen, es una institución con un alto sentido de compromiso social con sus comunidades educativas y la sociedad misma, coadyuvando de esa forma en el cierre de brechas de inequidad, potencie el ejercicio pleno de los derechos y ofrezca el acceso a las mismas oportunidades a las personas involucradas, y todo ello se convierta en el eje sustantivo de la puesta en marcha de Políticas Públicas Educativas encaminadas al logro de una cultura de paz y de educación superior incluyente, tal y como se ha venido construyendo y trabajando desde el 2020 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y, desde el 2013-2014 con los trabajos que se han venido implementando en la Unidad de Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

EL MARCO LEGAL QUE FUNDAMENTA LAS NOCIONES DE INCLUSIÓN, EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CULTURA DE PAZ EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Para tener una mejor contextualización de las iniciativas realizadas por la Unidad Iztapalapa de la UAM y de la Unidad de Educación Inclusiva de la UAEM, a través del Modelo de Construcción Colaborativa del Aprendizaje (MACCA) de la Unidad Iztapalapa de la UAM, y en el Modelo Social de Discapacidad instrumentado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, respectivamente, debe señalarse cuál ha sido el marco legal, nacional e internacional, que se encuentran detrás de estrategias universitarias anotadas.

En este sentido, debe señalarse que especialistas en materia educativa como Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) del Centro por la Equidad en la Educación de la Universidad de Manchester, Reino Unido, han dejado en claro

[...] que el desafío para desarrollar sistemas educativos inclusivos y justos requiere una estrategia multidimensional... [donde] los procesos de mejora de las escuelas necesitan ser incluidos en esfuerzos a nivel local para conseguir sistemas escolares

más equitativos, y unir el trabajo de las escuelas con estrategias de área que permitan abordar las desigualdades de una manera más amplia y, en último término, [contar] con las políticas nacionales... [que posibiliten] crear sociedades más justas (Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013).

No es fortuito, por tanto, que instancias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas – ONU (2019) –, a través de la UNESCO, haya venido enfatizando que para concretar y hacer efectiva la inclusión en materia educativa debe promoverse activamente la construcción de comunidades en las que se pueda contar con instituciones que fomenten y desarrollen dentro de ellas una educación inclusiva donde se priorice en todo momento la incorporación plena de todas las personas que pudieran permanecer o ser más proclives al riesgo de ser excluidas del sistema educativo⁵ por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra situación social o cultural.

Para la ONU (2019), la educación inclusiva significa que todas las personas de los diferentes grupos etarios (niños/as, jóvenes, adultos, adultos mayores) con o sin necesidades educativas especiales como la discapacidad u otras dificultades específicas en materia de salud o de vulnerabilidad social, conviven y aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, primaria, secundaria, nivel medio y superior, para el caso de países como México) deben contar con un área de soporte apropiada para su desarrollo en todos los sentidos: intelectual, emocional, social y económico por citar algunos. Más que el tipo de institución educativa a la que asisten las personas – se anota en el documento conceptual de la ONU –, la educación inclusiva tiene que ver más con la calidad de la experiencia, con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución en la que se encuentren inscritas.

Asimismo, la mayoría de los autores e instancias que trabajan esta temática señalan que la educación inclusiva compromete a las instituciones que se dedican a ofrecer el servicio para la escolarización de la población a que cuenten con un modelo educativo y académico diseñados para facilitar el aprendizaje, la participación y el desarrollo escolar de todas las personas y con ello puedan conocer y ejercer su derecho a la educación. Por ello, y para lograr lo anterior, es de suma importancia tomar en consideración tanto el enfoque de la educación inclusiva como el de derechos humanos (Ramos, 2017; Jacobo et al., 2013; Forlin, et al., 2011).

No está por demás resaltar que estos enfoques cobran especial relevancia debido a que hacen referencia a las metas comunes que se requieren construir y desarrollar para disminuir y superar todo tipo de exclusión, pero sobre todo, para que en los diferentes niveles de escolaridad se procure tener una educación de calidad cuya finalidad sea el mejoramiento integral constante que promueva, de un lado, el máximo logro de aprendizaje del alumnado,

⁵ El riesgo de exclusión educativa se considera como aquella condición o circunstancia que expone a personas o grupos a la limitación o denegación del ejercicio del derecho a la educación.

así como el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos de vinculación y reciprocidad entre institución educativa y su entorno social, del otro lado. De igual forma, ambas perspectivas toman en consideración tanto los aspectos de interseccionalidad asociados – acceso, participación y aprendizaje en una educación para todos, sin ningún tipo de distingo de raza, edad, condición social, diversidad sexual y genérica, condición de discapacidad o de salud de todo tipo, etc.–, como la transversalidad involucrada, puesto que con esta última se posibilitará el destacar y fomentar la participación activa del alumnado en y para su interacción en una comunidad de aprendizaje amplia, plural y diversa en la que se encuentre inserto.

Interseccionalidad y transversalidad, son otros dos conceptos de suma trascendencia para el tema que nos ocupa pues aluden, la primera de ellas, al enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser naturales o biológicas, son construidas y están interrelacionadas. Parte de la premisa de que la gente vive identidades múltiples, formadas por varias capas, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder. “Las personas pertenecen a más de una comunidad a la vez y pueden experimentar opresiones o privaciones de manera simultánea” (AWID, s/f; Crenshaw, 2002; Zapata; García; Chan, 2012; Echarri, 2020).

Por su parte, la transversalidad, en el ámbito de la educación, consiste en una propuesta educativa que permite abordar la acción docente desde una perspectiva humanista, desarrollando principalmente los aspectos éticos (valores) en la formación de las personas. Esta modalidad educativa pretende ayudar a superar el divorcio existente entre la escuela y la vida, así como guiar los propósitos escolares al responder a la pregunta ¿para qué enseñar? (Bataller, s/f).

En este sentido, y con base en una estructura conceptual como la expresada, la educación inclusiva descansa en la filosofía de remover las barreras que obstaculicen el aprendizaje y la participación (BAP) del alumnado susceptible de ser excluido y marginado. Por ello, al contar con este tipo de educación – como se cita en los Objetivos 2 y 10 (Educación de calidad, y Reducción de las desigualdades) del Desarrollo Sostenible 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (2020) –, se podrá lograr el tener una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje y desarrollo permanentes para todos. Con ello, se permitirá incorporar a más jóvenes en situación de vulnerabilidad (Echarri, 2020) a la comunidad universitaria y garantizar su permanencia en ella.

Para el caso mexicano y sus Instituciones de Educación Superior en general, y particularmente para la UAM y la UAEM, cobra sentido lo señalado por Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) en torno a la imperiosa necesidad de contar y disponer de políticas nacionales que promuevan sociedades más justas. Por tanto, es de suma relevancia la publicación en el Diario Oficial de la Federación (DOF) – abril de 2021– del decreto donde se da a conocer la Reforma a los artículos 3ro, 31 y 73 de la Constitución Política de los

Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y que implican ajustes muy importantes a la Ley Reglamentaria en Materia de Mejora Continua de la Educación, a la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y a la Ley General de Educación, traducida esta última en la Ley General de Educación Superior (LGES).

La LGES señala que sus propósitos fundamentales son entre otros, los siguientes: i) el sentar las bases para una coordinación más estrecha y armónica entre las Instituciones de Educación Superior (IES), ii) el establecimiento de disposiciones para conformar un sistema más articulado de educación superior, y iii) fomentar la creación de mecanismos de participación permanente y de responsabilidad de las IES con la sociedad y la atención de las prioridades del país (Concheiro, 2021).

De tales propósitos son destacables tanto el reconocimiento de la educación superior como un derecho humano y un bien público social, garantizado por el Estado, y el que la educación superior debe ser universal, de excelencia, inclusiva, pública, gratuita y laica. Asimismo, al ser inclusiva, interseccional y transversal, debe promover que los grupos sociales más desfavorecidos ejerzan su derecho a la educación superior, y se reconoce y da prioridad al legítimo derecho de los jóvenes de pueblos indígenas y comunidades afromexicanas a acceder y desarrollarse en igualdad de circunstancias y oportunidades en dicho nivel educativo. Por tanto, el respeto a la libertad de cátedra, el enfoque en derechos humanos, la igualdad sustantiva (acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales) y no discriminación, la interculturalidad y el respeto a la pluralidad lingüística, la educación inclusiva, la educación para la vida y el acceso al conocimiento y la cultura, así como la participación y la vinculación, se conforman como los principios filosóficos en los que se encuentra sustentada la LGES en el país (Concheiro, 2021).

De igual forma, se anota que entre los fines de la LGES se encuentran considerados los que contribuyan a la formación integral del estudiantado, los que formen profesionales, científicos y humanistas que apoyen la solución de problemas nacionales y locales, los que permitan ampliar las oportunidades para favorecer la inclusión social, y con los que se pueda impulsar la educación, la investigación científica y humanística, la innovación, la cultura y el deporte. De esta manera, con la LGES se establecen políticas prioritarias de educación superior que potenciarán programas que impulsen el desarrollo y consolidación de la educación superior en términos de la expansión, diversificación y pertinencia de la oferta educativa, que tengan incidencia en la disminución de las brechas de cobertura entre grupos sociales y entidades federativas, permita la planeación participativa, y posicione la evaluación como proceso integral de mejora continua (Concheiro, 2021).

Sin lugar a dudas, el decreto que da vida a la Ley General de Educación Superior en el país es oportuno y pertinente para que en el ámbito de responsabilidad de las IES se

establezcan acciones que mejoren y/o consoliden las políticas que se han venido operando ya o que se vienen gestando y desarrollando en algunas instituciones de la relevancia como el de la UAM en su conjunto (tal y como se ha realizado en la Unidad Iztapalapa a partir del MACCA y el Proyecto UAM-I Inclusiva), y en el Modelo Social de Discapacidad implementado en la UAEM, que se describen en los siguientes apartados.

LA INCLUSIÓN, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA CULTURA DE PAZ EN EL MARCO DEL MODELO ACADÉMICO DE CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DEL APRENDIZAJE EN LA UNIDAD IZTAPALAPA DE LA UAM

Para el primero de los casos, en la elaboración, desarrollo, aprobación institucional y difusión del llamado coloquialmente MACCA por su siglas, y que se refiere al Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje, y la relación que tiene éste con una iniciativa previa e igualmente importante como el denominado Proyecto UAM-Iztapalapa Inclusiva (aprobado por el órgano institucional correspondiente en la Sesión 485 del Consejo Académico de la Unidad Iztapalapa, celebrada el 16 de diciembre del 2021), fue de sumo importante contar con todo un trabajo colaborativo basado en una mirada disciplinaria concurrente/convergente con la necesaria y requerida visión inter y multidisciplinaria con la que se cuenta en dicha comunidad universitaria y que ha sido imprescindible para analizar y comprender las facetas o ámbitos con las que la temática de la inclusión, la educación inclusiva y la cultura de paz se transversalizan e interseccionan, y donde, en principio, el abordaje de la inclusión debe ser considerada como un valor, una actitud y una práctica de reconocimiento y respeto por la diferencia y la diversidad, la identidad y la interculturalidad que deben ser promovidas, fomentadas y consolidadas a nivel institucional.

Debe puntualizarse que la “diversidad”, como uno de los conceptos importantes a ser considerados en tales estas estrategias universitarias, alude a esa multiplicidad de formas de pensamiento, sentimiento y cultura que sustentan la expresión de libertad que se encarna jurídicamente en el derecho a la diferencia. Por ello, en el ámbito educativo, un efecto positivo de reconocer y aceptar la diversidad del alumnado, es que posibilita el aprender a convivir en una comunidad académica amplia y plural, además de promover el desarrollo cognitivo de sus integrantes. De igual forma, la interculturalidad es concebida como aquella que promueve la convivencia armónica y pacífica entre personas y comunidades de distintas culturas para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social.

Con base en lo anterior y con una visión enmarcada en las nociones de inclusión, educación inclusiva y cultura de paz anotadas, el 11 de julio de 2021, en la sesión 474 del Consejo Académico de la Unidad Iztapalapa, fue presentado el *Modelo Académico de la UAM Iztapalapa* elaborado por otro grupo de trabajo colaborativo inter y multidisciplinario

denominado *Comisión de reflexión sobre los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en la UAM-I*, coordinada por el entonces rector de Unidad, Rodrigo Díaz Cruz, se dio vida al MACCA, mismo que fue aprobado en la sesión 489 de dicho Órgano Colegiado, el 27 de enero del 2022.

En la exposición de motivos del amplio documento que alude al Modelo Académico citado se anota que

[...] con la finalidad de concretar y dar sentido a las funciones sustantivas de la Unidad Iztapalapa, alineadas con la misión y visión de la UAM expresadas en el PDI [Plan de Desarrollo Institucional], se hace necesario contar con un modelo académico que declare explícitamente los principios y valores que rigen el proceso de formación del alumnado; y que también incida en la labor educativa y docente que desarrolla la comunidad que participa en la Unidad con el fin último de contar con egresadas y egresados formados como profesionales, ciudadanos y personas con características que los identifiquen (UAM, 2022, p. 30).

Para lograr un fin como el señalado,

[s]e propone implementar un modelo centrado en el alumno y la alumna, que reconoce que se encuentran insertos en una comunidad de aprendizaje integrada por compañeros de estudio, alumnos y alumnas de posgrado, profesores, técnicos académicos y personal de apoyo...En este modelo el aula deja de ser un espacio de transmisión de diferentes tipos de saberes para transformarse en un espacio de construcción de conocimientos y de reflexión, donde se aprende a pensar y a trabajar con los pares para la resolución de problemas de manera colaborativa e inclusiva, y respetando en todo momento, el derecho a disentir” (UAM, 2020, p. 30-31).

[...]

Para instaurar el modelo propuesto es necesario hacer evidente lo que se espera de cada actor del PEA [Proceso de Enseñanza Aprendizaje], así como identificar las condiciones que deben existir para concretarlo. De tal suerte que, entonces, resulta indispensable...[a] Favorecer la inclusión para atender a la diversidad: es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje y considerarlos en la planeación académica y el PEA” (p. 32). [b] Innovar en el uso de estrategias educativas que favorezcan el aprendizaje, lo que implica diseñar, elaborar y aplicar recursos que permitan el trabajo colaborativo e inclusivo, la creación de redes de aprendizaje, la integración del conocimiento y que fomenten la inter, trans y multidisciplinaria...y [c] Transmitir los valores universitarios de sabiduría, honestidad, respeto, solidaridad, equidad, responsabilidad, inclusión y justicia, e [d] Impulsar la igualdad de género, la inclusión social y la no discriminación (UAM, 2020, p. 33-34).

LOS ROLES DEL ALUMNADO Y EL PROFESORADO EN EL MODELO ACADÉMICO

A la par de la estructura conceptual referida, en el MACCA se hace un claro señalamiento de la corresponsabilidad en torno al rol que deben asumir tanto el profesorado como el alumnado en la UAM-I. En el documento se alude a la trascendencia que significa el que

[e] alumnado asuma el papel más importante del PEA, por construirse a sí mismos como personas, ciudadanos y profesionales, [que] se hacen conscientes y autogestivos de su proceso formativo sin olvidar que forman parte de una comunidad de aprendizaje... Que el profesorado sea un facilitador del PEA que diseñe ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades, actitudes y valores mencionados, acompañados de las actividades y procesos de evaluación que consideren la diversidad y que valoren los conocimientos previos del alumnado... Además, el profesorado debe jugar un papel importante en la vinculación del PEA con los problemas sociales, y que con todo ello, la vida universitaria quede impregnada por la pasión por conocer y vivir con dignidad" (UAMI, 2020, p. 32).

De igual manera, en este modelo académico se hace patente la relevancia del

Trabajar insertos en una comunidad de aprendizaje, donde la colaboración entre el profesorado, entre alumnas y alumnos, y entre alumnas, alumnos y profesorado oriente las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones a problemas y para la construcción del aprendizaje colectivo, con el respaldo del personal de apoyo... Que la comunidad participe en la ejecución de los principios pedagógicos del modelo que a continuación se describen [i] Centrar la atención en el alumnado y en sus procesos de aprendizaje: el centro y el referente fundamental del PEA es el alumnado, por lo que la pregunta que debe guiar este proceso es '¿cómo aprende el que aprende?' y cuya respuesta debe fundamentarse en la diversidad y en la colaboración para generar conocimientos significativos... [y ii] Favorecer la inclusión para atender a la diversidad: es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje y considerarlos en la planeación académica y el PEA (UAMI, 2020, p. 33).

En concordancia con estas disposiciones enunciadas en el MACCA, en las que es posible advertir los postulados y las acciones características de una educación inclusiva, Jacobo (2012) es contundente al señalar que, además de los enunciados anteriores, la apertura de los espacios físicos y recursos educativos (p.e. materiales de trabajo, bibliotecas, etc.), tecnológicos (tabletas, computadoras, impresoras, software, hardware, etc.) y socio- emocionales (servicios psicológicos y médicos), deben estar garantizados para el alumnado que presente algún tipo de vulnerabilidad social, alguna necesidad educativa especial o discapacidad, con la finalidad

de favorecer sus habilidades y competencias y de brindarles una educación en igualdad de condiciones y oportunidades. Lograr hacer lo anteriormente enunciado, permitirá complementar lo que la UNESCO (2005) ha venido sosteniendo desde inicios del siglo XXI: que la educación inclusiva al dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores personales y profesionales les permitirá vivir con dignidad, construir sus propias vidas y, sobre todo, contribuir al beneficio esperado en y de las sociedades en que viven.

En este sentido, y en la dirección delineada hasta aquí, vale destacar también que la consonancia del Proyecto UAM-Inclusiva con el MACCA estriba en que en ambos documentos donde se insertan las acciones institucionales referidas, queda remarcado que la educación superior inclusiva representa un proyecto de transformación universitaria en favor de una vida académica digna y de calidad para todos y todas y conlleva por ello un esfuerzo de largo plazo y la participación activa de toda la comunidad universitaria. Tanto en el Proyecto UAM-I Inclusiva como en el MACCA se establece que para lograr hacer efectivo lo anteriormente citado se requiere la promoción de una cultura de respeto y trato igualitario que asuma que la diversidad y la diferencia no constituyen un problema, sino que más bien, son un componente fundamental de la pluralidad de toda comunidad universitaria como la que caracteriza a la UAM en su conjunto, particularmente a la de la Unidad Iztapalapa tal se evidencia en esta reflexión (Comisión Académica UAM-I Inclusiva, 2021).

Por último, para el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el conjunto de sus 5 Unidades Académicas (Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa, Lerma y Xochimilco, y sus cerca de 50 mil alumnas y alumnos), debe anotarse que derivado de las acciones, programas y lineamientos que se impulsaron y desarrollaron originalmente en las Unidades Iztapalapa y Xochimilco, en 2022, a solicitud del Colegio Académico, máxima autoridad de esta IES, se elaboraron y aprobaron las *Políticas Transversales de Inclusión, Equidad, Accesibilidad y No Discriminación* a efecto de construir espacios universitarios inclusivos, equitativos y accesibles donde se evite la discriminación de las personas en condiciones de discapacidad o exclusión que forman parte de dicha comunidad educativa. Con ello, se ha hecho patente el compromiso y la responsabilidad social de una Universidad pública como la UAM, en aras de coadyuvar aún más en el mejoramiento del desarrollo personal, profesional y, sobre todo, reconociendo y promoviendo en todo momento, la calidad educativa y la diversidad, pluralidad e interculturalidad que caracteriza a su alumnado, profesorado y demás involucrados en su comunidad universitaria.

EL MODELO SOCIAL DE DISCAPACIDAD, APLICACIÓN DE AJUSTES RAZONABLES Y AYUDAS TÉCNICAS PARA UNA EDUCACIÓN EN IGUALDAD DE CONDICIONES Y OPORTUNIDADES DE LA UNIDAD DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

En lo que respecta a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), debe destacarse que es desde el año 2013, mediante la creación del Programa Universitario para la Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad, que se han implementado una serie de ajustes a la normativa universitaria que permiten –a través de la ahora Unidad de Educación Inclusiva–, se brinde una educación inclusiva en igualdad de condiciones y oportunidades para quienes desean ingresar a esta Institución de Educación Superior y a sus Preparatorias de nivel medio superior.

En este sentido, en la UAEM se cuenta con tres instancias que trabajan de la mano: la Procuraduría de los Derechos Académicos, primera instancia que en 2024 acaba de celebrar su XV aniversario de creación, y es la instancia que se encarga de vigilar y regular el cumplimiento de la normativa universitaria, salvaguardando los derechos del alumnado y personal docente de la institución. La Unidad de Educación Inclusiva, es la segunda instancia (se describe líneas más adelante) y, la tercera de ellas, la Unidad de Igualdad de Género se estableció en 2019 bajo el nombre de Unidad de Atención a Víctimas de Violencias, con la función de atender las denuncias de violencia de género, acoso laboral y escolar que se visibilizaron de manera importante en la institución. Por lo anterior, actualmente es la instancia encargada de fomentar una cultura de paz y no violencia.

Por otra parte, y por acuerdo del H. Consejo Universitario (máxima autoridad en la UAEM), se creó el Programa Universitario para la Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad (PUIEPD)⁶, cuyo objetivo es

Planificar, aplicar y evaluar estrategias y programas de acción que permitan ofrecer las condiciones óptimas para el ejercicio pleno del derecho a la educación en nuestra Universidad, de las personas con discapacidad, que son parte de la comunidad universitaria así como de aquéllas que aspiren a realizar sus estudios de los tipos medio superior o superior en nuestra Institución y procurar asegurar la educación inclusiva en nuestro ámbito social (UAEM, 2013).

Una vez consolidado el PUIEPD, se establecieron acciones específicas como, entre las más relevantes, la identificación de la prevalencia de personas con discapacidad (trabajadores y estudiantes), y se crearon y reformaron normativas universitarias para promover la accesibilidad

⁶ Este programa se fundó bajo la dirección del Psic. Enrique Álvarez Alcántara quien además de ser un referente en los avances de inclusión a nivel nacional ha vivido de cerca la lucha de las personas con discapacidad al ser una de ellas.

arquitectónica, misma que se encuentra editada en el Manual Azul⁷. Asimismo, se inició la vinculación con áreas internas de la UAEM así como con instancias e instituciones externas. Sin embargo, la actividad fundamental de las acciones mencionadas que ha permitido la aceptación y la adecuada aplicación de estas normativas ha sido, la capacitación a la comunidad universitaria, es decir, al personal docente, administrativo, directivos y estudiantado.

Debe anotarse también que, en la UAEM no se contaba con los mecanismos necesarios para favorecer el ingreso de las personas con discapacidad (PcD) a la educación de tipo media superior y superior, la administración se dio a la tarea de impulsar una serie de acciones afirmativas de discriminación positiva. Esto es, se justificaba el ingreso de las PcD a través de un Acuerdo que la UAEM creó durante las fuertes olas de violencia y persecuciones políticas que el estado vivía en ese momento, volviéndose de ésta manera en una estrategia compensatoria y transitoria para que las personas con discapacidad que deseaban cursar estudios de nivel medio superior y superior pudiesen ingresar, permanecer y, en su momento, egresar de esta institución.

Con las acciones llevadas a cabo, se posibilitó que, para el año 2018, se tuviera un total de 139 personas con discapacidad incluidas en nivel medio superior y superior. De igual manera, se abrieron plazas para la contratación de Intérpretes de Lengua de Señas Mexicana, debido a que, para ese año, la presencia de la Comunidad Sorda en la UAEM se encontraba en franco crecimiento. Debe anotarse que en 2016 se contaba con un grupo de 5 personas incluidas en la Licenciatura en Artes y para 2018 se incrementó a 6 grupos (2 de nivel medio superior y 4 de nivel superior, incluidos en las Facultades de Artes y Arquitectura, respectivamente).

En el año 2019, la dirección del PUIEAD estuvo a cargo de un especialista en la materia, Dr. Eliseo Guajardo Ramos, quien es un referente nacional e internacional en temas de integración educativa, educación inclusiva y derechos humanos. Es precisamente en esta época que en la UAEM se tomó como marco referencial el Modelo Social de la Discapacidad⁸, dejándose de aplicar la política afirmativa de discriminación positiva para dar paso a una Política de Derechos Humanos e Igualdad de condiciones y oportunidades para las personas que pertenecen a los llamados Grupos de Atención Prioritaria (GAP)⁹. Un hecho por demás relevante es que, para este mismo año, se da el cambio de adscripción de dicha instancia, y se

⁷ Documento técnico de accesibilidad para personas con discapacidad, es una guía normativa de aplicación durante el diseño, construcción y modificación de las especificaciones y espacios de uso colectivo e individual.

⁸ El Modelo Social de la Discapacidad, surge como un nuevo paradigma de intervención y conceptualización de la discapacidad. Está estrechamente vinculado con los valores fundamentales que sustentan los Derechos Humanos, tales como la dignidad humana, la libertad individual y la igualdad, favoreciendo la reducción de obstáculos y la promoción de la inclusión social, basándose en principios como la autonomía personal, la no discriminación, la accesibilidad universal, la normalización del entorno y el diálogo civil, entre otros.

⁹ Los Grupos de Atención Prioritaria (GAP) están conformados por Personas con Discapacidad, indígenas, afrodescendientes, personas de la diversidad sexual y genérica, adultas mayores, entre los más representativos.

reconoció institucionalmente la transversalidad del tema y la vinculación con otras áreas de la Universidad. Es así como el PUIEAD, se transforma en la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad (UIEAD), misma que depende directamente de la Rectoría.

Otro de los avances más significativos en la institución se encuentra en la aprobación del Reglamento de Ingreso, Revalidación y Equivalencia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, 2020) aprobado por acuerdo del H. Consejo Universitario, donde se incorporan, en su Artículo 2, Fracciones 2 y 3, los conceptos de Ajustes Razonables y Ayudas Técnicas¹⁰ destinado para su aplicación en el proceso de ingreso de los aspirantes con algún tipo de discapacidad.

Lo anterior representó un avance importante para la UAEM, puesto que se inició la regulación y formalización de la aplicación de ajustes razonables y ayudas técnicas durante las etapas de selección, donde las personas aspirantes participarían en igualdad de condiciones, permitiendo que el proceso sea efectivamente de selección. Vale destacar también, que la forma de vinculación con las autoridades de las diferentes unidades académicas con presencia de estudiantado con discapacidad, se da desde el inicio del proceso de admisión, hasta el egreso de los mismos.

Sumado a lo anteriormente señalado, y como se mencionaba al principio de este documento, la contingencia sanitaria representó un gran reto para todas las instituciones educativas, y particularmente llevó a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos a implementar diversas acciones para mantener sus actividades virtuales en atención y beneficio de su comunidad no solo a nivel universitario sino también del nivel medio superior que es también de su ámbito de competencia.

Para contender con los efectos de la emergencia sanitaria, se diseñaron tres protocolos para favorecer el proceso de ingreso, uno dirigido a los directoras y directores de las unidades académicas, otro para las personas aspirantes y por último, uno para orientar a las familias sobre las obligaciones y derechos que los aspirantes adquieren al ser aceptados. Se implementaron pláticas informativas para docentes, personal administrativo y en algunos casos, para los grupos de nuevo ingreso; esta actividad favoreció el trabajo colaborativo durante la contingencia, se afianzó la comunicación entre la UIEAD y las Unidades Académicas, y durante la pandemia se registraron pocos casos de estudiantado con discapacidad que se dio de baja.

Una estrategia más que se implementó fue la del seguimiento a los estudiantes de nuevo ingreso y que fueron incluidos en alguno de los Planes y Programas de Estudio.

¹⁰ Ajustes razonables son modificaciones y adaptaciones con ayudas técnicas necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Ayudas técnicas son aquellos dispositivos tecnológicos y materiales, así como recursos humanos que permiten habilitar o compensar una o más limitaciones funcionales, motrices, sensoriales o intelectuales de las personas con discapacidad.

Dicho seguimiento se da a través de otros estudiantes que prestan servicio social o realizan sus prácticas formativas en la UIEAD, principalmente de las licenciaturas en Psicología, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Ciencias Aplicadas al Deporte, Nutrición, Diseño y Comunicación Humana. A la par, se llevó a cabo la actualización de la base de datos, de 2013 a 2022, del estudiantado con discapacidad. Esta tarea se desarrolló con el apoyo de la Dirección General de Servicios Escolares que es la instancia encargada del Proceso de Admisión y Control Escolar en la UAEM. La actividad mencionada permitió revisar caso por caso la trayectoria académico-administrativa de los estudiantes, permitiendo, a su vez, realizar ajustes razonables para aquellos que presentaban alguna situación que ponía en riesgo su permanencia, egreso y titulación. Situaciones como ésta fueron solventadas de manera colaborativa entre las directoras y directores, personal de control escolar de las unidades académicas, la UIEAD y, en algunos casos, la Procuraduría de los Derechos Académicos.

En el tema de las actividades académicas virtuales, la UAEM tuvo que incursionar derivado del terremoto que tuvo su epicentro en el Estado de Morelos en septiembre de 2017, mismo que dañó la mayoría de los edificios de esta institución e impactó en el desarrollo de las actividades presenciales. Es aquí cuando, por primera vez, se habla de videoconferencias y aulas virtuales como mecanismos a poner en marcha para no afectar al alumnado en el cierre de los semestres en consideración. El área que afrontó esta situación fue la Dirección de Formación Multimodal (área encargada de sitios y plataformas digitales para las licenciaturas virtuales). Afortunadamente, cuando se enfrentó la contingencia de Covid 19 la UAEM ya contaba con experiencias previas pues con antelación había adquirido el servicio de *Microsoft Teams*, una plataforma que permite construir aulas virtuales con más funcionalidades y funciones de accesibilidad para toda la comunidad.

El verdadero desafío se encontraba en las dificultades económicas que muchos estudiantes enfrentaron por la pérdida de empleos, cierre de negocios familiares y en algunos casos, la pérdida de las jefas o jefes de familia. Asimismo, para los jóvenes provenientes de comunidades alejadas, los servicios de internet eran deficientes lo que afectaba en gran manera continuar y seguir en las actividades virtuales; ante tal situación, optaron por tomarse periodos de baja temporal con la esperanza de que, a corto plazo, las actividades presenciales se normalizaran. Derivado de lo anterior, la UAEM implementó un ajuste razonable denominado “Medidas de Tutela de Derechos de Permanencia” con la finalidad de mantener la excelencia académica y salvaguardar los derechos del alumnado a la salud y la educación.

Con esta acción y pronunciamiento, la UAEM benefició a un gran número de estudiantes al permitir que pudieran regularizar su situación académica a través de la solicitud de bajas temporales, y la extensión de un semestre más para aquellos casos donde ya se habían agotado el número de semestres establecidos para concluir el plan de estudios.

Para el regreso adecuado y satisfactorio a las clases presenciales, la institución realizó un proceso escalonado y ordenado entre las personas que laboran en la administración y, posteriormente, las instancias académicas y el estudiantado. Sin embargo, hasta el momento s y mantienen aulas virtuales que se crean al inicio de cada semestre, con el fin de no dejar de lado estas estrategias que permitan estar más y mejor preparados para contender con otra contingencia o situación que requiera nuevamente el uso y apoyo de la virtualidad.

Por último, es importante señalar que a partir del 2023, bajo la administración de la Dra. Viriadiana Aydeé León Hernández (primera Rectora de la UAEM), se está fortaleciendo y reafirmando el compromiso con la comunidad que forma parte de esta institución, reconociendo que la misma es diversa y plural e identificando que aún existen áreas de oportunidad para la construcción de una comunidad con equidad, inclusión, igualdad de géneros con base a una cultura de paz y no violencia. En este sentido, el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE 2024-2030) propuesto por la Rectora, es muestra fehaciente del compromiso asumido y el cual contempla dentro de sus ejes transversales uno denominado Cultura de Paz, Inclusión e Interculturalidad, que se rige bajo el precepto de “Propiciar una educación incluyente que incorpore a todos los sectores de la sociedad, favoreciendo el ingreso, permanencia y egreso en un ambiente que diluya las desigualdades y propicie la equidad y el respeto a la diversidad. Se fortalecerá una cultura de paz, mediante la formación ciudadana, resolución de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la equidad e inclusión en las prácticas universitarias”.

Hacer lo anteriormente señalado ha requerido de una modificación por demás relevante, ya que al abrirse a la equidad y el respeto a la diversidad es que fue necesario establecer, desde la estructura universitaria, una nueva perspectiva de acción de la instancia creada para este fin la cual, a partir de 2024, se denominará “Unidad de Educación Inclusiva (UNEDI)” conformada por un equipo de especialistas en temas de educación inclusiva, discapacidad y políticas educativas. Sin duda, el ambiente es propicio para que la educación inclusiva, la cultura de paz, la equidad y la interculturalidad en la UAEM se conviertan en políticas universitarias de impacto social y profesional para las y los involucrados así como para el entorno educativo en la entidad.

REFLEXIONES FINALES

Los retos y desafíos que la pandemia ha representado desde sus inicios, su desarrollo a lo largo de los poco más de cinco años de ocurrencia –de 2019 a lo que va de 2024 y sigue presente o con incidencias directas en materia de salud en los diferentes países del mundo–, y en la transición a lo que se ha denominado ahora como post pandemia, siguen latentes. Los planes, programas, acciones, estrategias establecidas y puestas en marcha a nivel mundial, regional y local por las instancias conducentes en todos los planos a nivel social, económico,

político, y en materia de salud y educativa han sido variadas y, afortunadamente, empezaron a tener resultados alentadores con su implementación.

Ejemplo de ello es el reconocimiento de que, derivado de la emergencia sanitaria generada por la Covid-19, las instituciones educativas tuvieron que adaptar y adoptar formas, valores y métodos de enseñanza aprendizaje para contender, lo más satisfactoriamente posible, con los efectos negativos de la contingencia citada, a partir de la creación de, por ejemplo, plataformas digitales que permitieran la enseñanza remota, virtual o a distancia posibilitando de esta manera, el continuar realizando reuniones, conferencias y cursos en línea. Sin embargo, debe anotarse, que el uso “novedoso” y apremiante, intensivo de la tecnología digital, cambió de manera histórica la forma en la que de ahora en adelante será percibida la docencia y las habilidades obtenidas en el uso y manejo de ese “nuevo glosario de términos tecnológicos” mencionados en la parte introductoria de este documento.

Como se ha mencionado también, y para el caso mexicano, las instituciones educativas, particularmente las de educación superior, han venido desarrollando esfuerzos para enfrentar los rezagos y dificultades inherentes a la cuestión educativa los cuales se vieron recrudecidos y evidenciaron descarnadamente no sólo las precarias condiciones sociales y económicas de un número significativo del alumnado en todos los niveles de escolaridad y que se hicieron más complejos a lo largo del confinamiento social que significó la temporalidad de la contingencia sanitaria que aún no termina por acabarse, incluso en el momento presente.

En un escenario como el descrito, tanto la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana durante los años 2020 y 2021 (incluso ya desde el 2019 mismo), y en la Universidad Autónoma de Morelos (con una experiencia de iniciativas en la materia desde el 2013-2014), se dieron a la tarea de conformar una serie de grupos de trabajo colaborativos inter y multidisciplinarios que, en el marco de la crisis de salud mencionada, coadyuvaran en la puesta en marcha de iniciativas que les permitiera contender de manera satisfactoria, con la emergencia de salud en consideración: por un lado, en el caso de la Unidad Iztapalapa de la UAM, el redefinir, organizar, y visibilizar el modelo académico de la UAM-I conocido oficialmente Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje (MACCA), y que, en conjunción con otro Proyecto de vital trascendencia en la misma institución, como ha significado ser el de la UAM-Iztapalapa Inclusiva, tuviesen como finalidad, entre otras tantas iniciativas universitarias más, el hacer patentes los postulados y valores institucionales que han sustentado a la UAM a la distancia de sus ya 50 años de existencia que se cumplen en 2024. Por su parte, la UAEM con las acciones puestas en marcha con éxito sobresaliente desde hace poco más de 10 años atrás, se ha posicionado como una de las universidades autónomas y públicas puntera en lo que a educación inclusiva en México se refiere.

Con base en lo anterior, valores y postulados universitarios como el de sabiduría, honestidad, respeto a la diversidad y la pluralidad, tolerancia, solidaridad, equidad,

responsabilidad, inclusión y justicia, así como el impulso decidido a la igualdad de género, la inclusión social y la no discriminación, sumados a la incorporación y reforzamiento de perspectivas de singular relevancia como la de inclusión, género, de derechos humanos, de educación inclusiva, y cultura de paz, se afianzarán y caracterizarán sin duda alguna, como lasherramientas sustantivas del ser y el quehacer del profesorado y, sobre todo, del alumnado de las IES en consideración. Tales valores y preceptos de orden institucional les permitirán, sin duda, participar y colaborar con la corresponsabilidad inherente en la construcción de una sociedad más inclusiva a partir del accionar, dentro y fuera de la institución, de las y los jóvenes que se encuentran insertos en sus recintos universitarios y que se han venido formando, desarrollando y profesionalizando con los enunciados de los preceptos filosóficos universitarios mencionados.

Finalmente, debe enfatizarse que la experiencia obtenida de la emergencia de salud aludida debe llamar la atención para potenciar el desarrollo de un trabajo colaborativo inter y multidisciplinario en el diseño de esos planes, programas, acciones, iniciativas y estrategias inclusivas e innovadoras de alto impacto y de largo aliento que permitan a las Instituciones Educativas en general, y a las de Educación Superior en particular, estar mejor preparadas para enfrentar lo más satisfactoriamente posible, situaciones como la que la pandemia de la Covid-19 las puso a prueba sin aviso alguno.

REFERENCIAS

AINSCOW, Mel; DYSON, Alan; GOLDRICK, Sue; WEST, Mel. Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, v.11, n.3, p. 44-55, 2013.

AWID - *Association for Women's Rights in Development* (Canadá, s/f). Consultado en www.awid.org.

BÓRQUES, Luciano Concheiro. *Aspectos relevantes de la Ley General de Educación Superior*. Secretaría de Educación Pública, abril de 2021

CÁNOVAS, Carlos J. Echarri. *Interseccionalidad de las desigualdades de género en México*. Un análisis para el seguimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Consejo Nacional de Población (Conapo)-ONU Mujeres, México, 2020.

COMISIÓN ACADÉMICA UAM-I INCLUSIVA. *Proyecto UAM-I Inclusiva*. Aprobado por el Consejo Académico de la Unidad Iztapalapa en la Sesión 485, del 16 de diciembre de, 2021.

COMISIÓN DE REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA UAM-I. *Modelo Académico de la UAM-Iztapalapa* presentado el 11 de julio de 2021, en la sesión 474 del Consejo Académico de la Unidad Iztapalapa, dando vida con ello al Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje (MACCA), mismo que fue aprobado en la sesión 489 de dicho Órgano Colegiado, el 27 de enero del 2022.

CRENSHAW, K. *The Intersectionality of Race and Gender Discrimination*. (Inédito). [Una versión anterior de esta ponencia se presentó como el documento de antecedentes para la Reunión del Grupo de Expertos en Discriminación por Género y Raza que se llevó a cabo en Zagreb, Croacia, del 21 al 24 de noviembre de 2000.

DELOYA, Jesús. *¿Qué tan grande es el rezago educativo derivado de la pandemia?* Porta da Red Forbes, marzo 10, Director de Innovación Educativa de Aliat Universidades, 2022.

FORLIN, Chris; LOREMAN, Tim; SHRAMA, Umesh. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre- Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, v. 21, n. 3, p. 50–65, 2011.

FRESÁN, M. et al. (Eds). Modelos educativos para el Siglo XXI: aproximaciones sucesivas. México: UAM. 2017. Recuperado de http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/170703_ModeloeducativoXXI_DIGITAL3.pdf

GALINDO, Martha Zapata; PETER, Sabina García; ÁVILA, Jennifer Chan. *La interseccionalidad en debate*. Actas del Congreso Internacional “Indicadores intersectoriales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”. Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL). Berlín, 23-27 noviembre, 2012.

JACOBO, B.E. Z.. Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. *Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc., 2012.

JACOBO, B.E.Z; VARGAS, Laura Vargas; MOLINA, Maribel Paredes. Discapacidad y discriminación en *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. ANUIES/COMIE, 2013.

JIMÉNEZ, Ricardo Marcelín; RAMÍREZ, Servando Gutiérrez; LÓPEZ, Rafaela Blanca Silva, Valladares Sánchez, Clara Elena. Crisis y oportunidades en la Educación Superior. El caso de la UAM en 2020. Documento de trabajo no publicado. 2020.

MOLINA, J.; LAVANDERO, J.; HERNÁNDEZ, L. M. El modelo educativo como fundamento del accionar universitario. Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cubana Educación Superior*, v. 37, n. 2, p. 151-164, 2018. Recuperado de <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/219/261>

ONU - Organización de las Naciones Unidas. *El Derecho a la Educación Inclusiva*.

Comentario General sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General Comment 4: Article 24: Right to Inclusive Education. Consultado el 18 de julio de 2019. En <https://www.right-to-education.org/es/node/848>

ONU - Organización de las Naciones Unidas. Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Recuperado de <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020-Spanish.pdf>. 2020

RAMOS, Eliseo Guarjado. Estudio de la discapacidad en educación superior desde la aproximación de la teoría constructivista de la complejidad. *Educación Inclusiva en la Enseñanza Superior: ¿Logran acceder estudiantes con discapacidad a este nivel educativo?*, Universidad Autónoma de Morelos. México, 2017.

RAMÍREZ, Servando Gutiérrez. La inclusión, la educación inclusiva y su relación con el MACCA de la Unidad Iztapalapa, ponencia realizada el 23 de marzo, en el marco del Seminario de análisis y discusión establecido para los fines del *Proyecto Hacia una UAM-I Inclusiva*, en el marco de los trabajos de la Comisión Académica UAM-I Inclusiva, 2021.

RAMÍREZ, Servando Gutiérrez; JACOBO, Zardel; MENDELSON, Raquel Jelinek (Coords.). Educación Superior: discapacidad, experiencias y reflexiones. Hacia una transformación cultural incluyente en tiempos de pandemia. *ANUIES*, México (en imprenta), 2021.

SALA, Claudia Bataller (s/f). *¿Qué es la transversalización en la educación?* [blog] Recuperado de www.elblogdeeducación.org.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (s/f). Acuerdo Educativo Nacional. Implementación Operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. SEP, México.

TÜNNERMANN, C. Modelos educativos y académicos. Managua, Nicaragua: Hispamer, 2008.

UAEM. Acuerdo por el que se crea y se establecen las bases de organización del Programa Universitario para la Inclusión de Personas con Discapacidad. *Órgano Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*, Número 73, Año XVIII, publicado el 27 de mayo de 2013, p. 31. https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/menendez_samara_112.pdf

UAEM. *Reglamento General de Ingreso, Revalidación y Equivalencia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos* *Órgano Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*, Número 112, Año XXV, publicado el 27 de enero de 2020, p. 21. https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/menendez_samara_112.pdf

UAM. Políticas transversales para erradicar la violencia por razones de género, aprobadas en la Sesión 488 del Colegio Académico celebrada el 16 de diciembre de 2020. p. 3.

UNESCO. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. 2005.